



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

Priscilla Teixeira Rios - Matrícula: 10/0019528

Brasília-DF, 2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

Trabalho de conclusão de Curso
apresentado a Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília como requisito parcial para a
conclusão do Curso de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dra.
NARA MARIA PIMENTEL.

Brasília- DF, 2016

PRISCILLA TEIXEIRA RIOS

A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

Trabalho de conclusão de Curso apresentado a Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a conclusão do Curso de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a. Dra. NARA MARIA PIMENTEL.

Data de Aprovação: 11 /07/2016

Banca Examinadora:

Nara Maria Pimentel – Presidente da Banca
Doutora em Engenharia de Produção – FE (UnB) - Orientadora

Maria Zélia Borba Rocha – Membro da Banca
Doutora em Sociologia – FE (UnB)

Maria Aparecida Camarano Martins- Membro da Banca
Mestre em Educação – FE (UnB)

Dedico este trabalho de conclusão de curso a minha família que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me, dando-me amor incondicional e carinho, estímulos que foram necessários para o meu caminhar. Aos professores, amigos e companheiros de estudos que fizeram parte da minha vida acadêmica, com os quais compartilhei momentos de alegrias, tristezas e vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por essa conquista, por me dar saúde, perseverança e determinação para ir em busca do meu tão sonhado curso superior.

À minha professora orientadora que esteve disposta a partilhar seus conhecimentos comigo, dando conselhos relevantes e úteis para a construção deste trabalho final.

A banca por aceitar o convite de estar avaliando este trabalho acadêmico.

Ao meu pai por todo esforço feito para que eu tivesse uma educação de qualidade e construísse bases sólidas para que eu chegasse até aqui.

In memoriam, a minha mãe, Adnéia Teixeira Lopes Rios que também foi professora e faleceu quando eu tinha quatro anos.

A minha avó Helenita por todas as vezes que me ajudou a estudar quando era criança e a minha avó Noeme por todas as vezes que me incentivou a almejar sempre um futuro melhor para mim.

Agradeço também a todos os educadores que tive contato desde a infância e que foram referências para que eu escolhesse essa profissão.

Ao Colégio Logosófico onde eu tive a honra de trabalhar por um ano e meio como professora auxiliar e que me permitiu conhecer mais de perto a realidade da sala de aula antes mesmo que eu tivesse feito estágio. Lá eu comecei a me constituir como profissional e pude aplicar e trocar muitos conhecimentos.

As escolas que tive o prazer de realizar os estágios obrigatórios, por permitirem que eu colocasse em prática meus conhecimentos teóricos e pudesse desenvolver ainda mais os meus conhecimentos didáticos.

A minha amiga Thaís Cohen por toda ajuda e companheirismo em diversos trabalhos ao longo da minha graduação.

Por fim, agradeço a prof^a. Maria Zélia Borba Rocha por toda dedicação e carinho que teve comigo ao longo da minha graduação, sempre me ensinando, aconselhando e me ajudando a ser a cada dia uma profissional melhor. Agradeço pelo tempo em que fui sua monitora e sua estagiária no CEDUC, pois foram períodos de grandes aprendizados.

MEMORIAL

Escrever sobre a sua própria trajetória não me parece algo muito fácil. Após algumas tentativas de voltar ao passado, não consegui recordar muitas coisas, porém tentarei expressar aqui, com o máximo de detalhes possíveis minhas lembranças. Portanto, sabendo que a memória é atemporal, as lembranças que se seguem não necessariamente apresentarão uma ordem cronológica.

Minha mãe se chama Adnéia e meu pai George. Nasci em 18 de setembro de 1992, em um hospital particular da Asa Sul-DF. Iniciei minha vida escolar aos dois anos e meio, numa escola próxima a minha casa na época, cujo nome era Colégio Santa Rita de Cássia. Comecei cedo a frequentar o ambiente escolar, pois minha mãe precisava trabalhar e minha avó materna também, elas tinham duas panificadoras de pães na cidade satélite em que moramos.

Desta época não tenho recordações, já que era muito nova, mas minha avó materna me contou uma vez que assim que eu entrei na escola, tinha um colega de sala que certa vez me mordeu e eu cheguei em casa contando o ocorrido. Nesta ocasião ela me falou que não era para eu morder ou bater de volta, mas explicar para o coleguinha que não era certo fazer aquilo. Então passados alguns dias o colega foi tentar me morder novamente e eu não deixei que ele me mordesse, o segurei e disse que ele não podia me morder, que ele ia me machucar, que eu iria chamar a professora para colocar ele de castigo. Assim, segundo a professora contou para a minha avó fiz, eu o segurei e chamei a professora que resolveu a situação.

Dois anos depois em 1996, aconteceu um fato que marcou o resto da minha vida e uma boa parte da minha trajetória acadêmica. Minha mãe faleceu no dia 04 de outubro, apenas dezesseis dias após o meu aniversário de quatro anos. Deste período até os meus oito anos de idade as minhas memórias são muito confusas e escassas. Porém me recordo que sempre no dia das mães eu olhava os meus colegas fazendo as lembrancinhas e ficava muito triste e não queria fazer as lembrancinhas.

Nestas ocasiões lembro-me que as professoras tentavam contornar falando para que eu fizesse as lembrancinhas para a minha avó. Embora eu seguisse a solução das professoras para mim não era a mesma coisa, mas a forma sensível com que elas lidavam com a questão de certa forma foi importante.

Recordo-me também que na 4ª série (hoje 5º ano) eu gostava muito de participar das aulas de teatro, das aulas de balé e também das aulas de história. Nas aulas de história a professora certa vez planejou um julgamento para questões históricas, onde uma parte da turma seriam advogados de defesa, outra parte promotores, uma outra parte o júri e ela a juíza. Nesta ocasião, tivemos que estudar os fatos, procurar fontes e questões que embasassem os nossos argumentos e provar os fatos, é lógico que foram sobre questões simples devido a nossa idade na época.

Na 5ª série (6ºano), recordo-me que eu não gostava muito das aulas de ciências, pois a professora todas as aulas antes de expor algum conteúdo novo pedia para fazermos um resumo de todo o capítulo no caderno. Lembro que eu achava aquilo extremamente chato e sem propósito, mas fazia já que contava como nota de caderno. Os anos foram passando e junto com eles dentro de mim foi crescendo uma inquietação com os conteúdos que eu aprendi, pois muita coisa não era para que aprendêssemos, mas para que decorássemos e isso eu detestava, pois me lembrava às vezes que meu pai me fazia decorar a tabuada por horas. Nunca gostei de ter que decorar as coisas, eu gostava de ler, de aprender as coisas na prática e ver a utilidade daquilo que estava sendo exposto, do contrário eu não me interessava pelo assunto, apenas decorava para passar e em seguida esquecia.

O primeiro ano do ensino médio chegou e saí da escola pública que eu estudei da 5ª série até a 8ª série e fui para o Colégio Ceub que ficava na Asa Norte no mesmo campus onde existe o UniCeub. Lá eu pude aprender não somente os conteúdos teóricos, mas ver sempre onde eu iria utilizar aqueles conteúdos na prática, pois em todas as aulas, fosse a matéria que fosse os professores tentavam sempre contextualizar com a prática.

Lá também eu fui monitora dos laboratórios de química, física e biologia e foi muito importante para mim, pois eu era tímida e precisei mudar isso para lidar com a turma e auxiliar os professores. No meu segundo ano do ensino médio eu

comecei a fazer mais amizades, pois já não era tão tímida e as pessoas costumavam saber quem eu era por causa das monitorias nos laboratórios, o que de certa forma me apavorava um pouco ainda, mas com o tempo fui me soltando mais até que no fim do ano, certo dia o professor de literatura perguntou-me se eu gostaria de participar de um evento sobre literatura que o UniCeub iria promover no campus.

No primeiro momento eu fiquei lisonjeada e achei que daria conta, mas depois de ter aceitado o convite e ter a responsabilidade de abrir o evento falando sobre uma das obras mais famosas de Machado de Assis (Dom Casmurro) deixou-me em pânico e pensei em desistir, porém o professor propôs-se a ensaiar comigo todos os dias para que eu me sentisse mais segura. Nem isso adiantou, eu me sentia em pânico por dentro só de imaginar muitas pessoas a minha volta, até o dia que o professor pediu para conversar comigo e me falou que eu não precisava ter medo, que eu era uma das melhores alunas de literatura que eu havia gabaritado todas as provas do ano de literatura, que eu falava super bem e que se eu acreditasse em mim eu iria longe, que ele havia-me escolhido para falar, pois acreditava em mim. Depois de ouvir isso eu resolvi enfrentar meu medo, no dia antes de entrar no auditório eu estava muito nervosa, mas resolvi enfrentar meu medo e consegui superar e falar tranquilamente.

No terceiro ano eu mudei de escola, vim para o Colégio La Salle em Sobradinho, pois o Colégio Ceub iria ser fechado para reforma para que uns dois anos depois abrissem no lugar do colégio a faculdade de medicina dentro do campus do UniCeub. No La Salle eu tive bons professores, mas também tive um professor de matemática que eu detestava porque eu sempre tirara boas notas e no dia que eu tirei uma nota ruim ele me falou na frente de toda a turma que eu não iria ser nada na vida e ia ter que casar com um marido rico para me sustentar. Isso me revoltou profundamente e muitos colegas vieram me falar que eu devia contar para o meu pai e levar o caso à coordenação da escola, porém resolvi mostrar para ele que ele estava errado, continuei estudando e me superando e no final do ano aconteceu de novamente eu tirar uma nota baixa e ele me falar que duvidava que eu iria conseguir. Novamente eu continuei me esforçando e quando saíram os resultados finais eu havia passado. Uma semana depois dos resultados finais eu fiz o PAS (Programa de Avaliação Seriada) para tentar passar para pedagogia na Universidade de Brasília-UnB. Escolhi o curso de

pedagogia porque eu me identificava com crianças e também gostava de explicar o que eu sabia para as pessoas, embora ainda fosse um pouco tímida.

O resultado do PAS saiu e eu havia passado logo na primeira lista de chamada. Quando fui ao colégio pegar o meu diploma para reunir toda a documentação que eu precisava para a matrícula na universidade eu por acaso encontrei o tal professor de matemática e ele veio me perguntar o que eu ia fazer da minha vida, nesse momento eu dei um sorriso e falei: passei na UnB, vou ser pedagoga e não se preocupe, porque eu não vou ser sustentada por marido rico. Naquele momento o professor ficou tão sem graça que eu percebi que a melhor resposta e a melhor atitude que eu poderia ter tido foi a que eu tive e não me queixar com a coordenação embora ele merecesse.

Chegamos ao meu primeiro dia de aula na UnB e eu fui empolgada para chegar descobrir que naquele dia os professores estavam entrando em greve. A greve foi longa, mas quando de fato começamos eu vi que a universidade era bem diferente, que eu precisava dedicar-me muito mais e buscar muitas coisas além do que os professores falavam em sala de aula. Uma das disciplinas que mais me exigiram no primeiro semestre foi a de projeto um. A princípio eu fiquei um pouco assustada com a quantidade de coisas e com o tanto que a professora era exigente, mas não ter desistido foi muito importante, pois me mostrou o quanto é bom conseguir as coisas com esforço.

Ainda no primeiro semestre constatei que na UnB não existiam somente professores bons, mas também professores que, como dizem por aí, são picaretas, pois um professor, que não vem ao caso citar não passava chamada, não passava trabalhos durante todo o semestre e nas últimas semanas de aula, pediu que fizéssemos um ensaio e entregássemos na penúltima aula do semestre. Todos os alunos correram para fazer o tal ensaio e entregamos na penúltima aula como solicitado. Na última aula tivemos uma tremenda decepção, pois o professor sequer havia lido os ensaios e, ao chamar os alunos para fazer a autoavaliação, ele somente perguntava quanto queríamos ganhar de menção. O mais revoltante foi saber que pessoas que só foram no primeiro dia de aula e que não entregaram sequer o ensaio que foi pedido, passaram com SS e foram aprovados na presença, ou seja, o professor deu SS para a turma inteira sem sequer ter avaliado o único trabalho solicitado ou ter seguido a norma dos 25% de faltas.

O segundo semestre foi um momento meio crítico para mim, pois comecei a perceber que talvez a pedagogia não fosse o curso que eu queria, não sabia identificar muito bem o porquê, mas algo já não me estava agradando. No terceiro semestre resolvi que ainda estava muito cedo para abandonar o curso e resolvi tentar ter novas experiências e fui fazer um projeto três fase um com uma professora na área de lúdico e, ao mesmo tempo, fiz as disciplinas obrigatórias e dentro das optativas que escolhi eu peguei a de educação hospitalar.

Como peguei a primeira fase do projeto três e a disciplina de educação hospitalar no mesmo semestre, comecei a ver que elas tinham muito em comum e que o lúdico poderia complementar a educação hospitalar, então desisti de abandonar o curso por ter encontrado algo que eu estava gostando de ver na teoria. No meu quarto semestre os professores do convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal saíram da UnB e junto com eles a professora do projeto três foi embora. Tendo em vista que eu queria falar sobre a ludicidade na minha monografia eu optei por fazer a fase dois do projeto três em educação hospitalar, pois a minha ideia foi utilizar a educação hospitalar e o lúdico juntos, assim como eu já havia percebido no semestre anterior ao estudar a teoria, porém na prática eu percebi que no hospital as coisas são bem diferentes, pois a realidade muda de acordo com a enfermidade etc., o lúdico é sim um fator importante para aliviar o sofrimento dos pacientes, mas ainda não era aquilo que eu de fato queria escrever na monografia.

No semestre seguinte, resolvi tentar um estágio não obrigatório e acabei sendo contratada como professora auxiliar pelo Colégio Logosófico na 704 norte, e lá eu comecei a vivenciar um pouco melhor o que é uma sala de aula. Fui professora por um ano e meio na turma do Infantil III e vivenciei momentos muito especiais, foi um período onde de fato pude ver teorias estudadas sendo aplicadas, onde também fui percebendo o que dava certo ou errado no planejamento.

Lá tive a oportunidade de ter meus dias de regência, onde nestes dias eu virava a professora regente e a professora regente virava minha assistente e isso foi de extrema importância para mim, pois fez com que eu fosse aprendendo também na prática como planejar uma aula, o que se aplicava à realidade da turma ou não, a desenvolver didáticas que chamassem a atenção dos meus pequenos alunos. Neste um ano e meio eu peguei apenas algumas disciplinas na faculdade

para me dedicar melhor a essa prática, porém como comecei a perceber que estava atrasando um pouco o meu curso resolvi priorizar e sair do colégio para focar nos estágios obrigatórios e nas disciplinas que eu tinha que fazer.

Sair da sala de aula foi uma decisão acertada, pois foi necessário focar mais no que eu precisava fazer para me formar e então voltar às salas de aula. Neste semestre eu já não sabia bem em que semestre no fluxo eu estava, só sabia que estava com o curso atrasado e precisava começar encaminhar a minha formatura. Fui fazer a primeira fase do projeto quatro numa escola particular em Sobradinho numa turma de 5º ano e foi uma experiência maravilhosa, aprendi muito, percebi que eu também conseguia ter um bom convívio com crianças maiores, já que até então eu só havia entrado em sala de aula na educação infantil. Na fase seguinte do projeto quatro eu fui para uma escola pública também em Sobradinho e fiquei numa turma de educação infantil de cinco anos de idade e foi algo muito recompensador, pois nesta fase do projeto eu tinha que dar aula para completar as horas de regência de turma além das horas de observação. Os meus momentos de regência foram muito elogiados pela coordenadora da escola e isso eu devo ao Colégio Logosófico que ajudou a constituir boa parte da profissional que eu fui me tornando.

No mesmo período do projeto quatro eu fiz uma disciplina de Políticas Públicas com a professora Nara Pimentel e lá eu descobri que eu até gostava de sala de aula, mas que falar e discutir sobre políticas públicas empolgava-me muito mais.

Então no semestre seguinte eu procurei a professora Nara e fiz a fase três do meu projeto três com ela, desenvolvemos uma pesquisa histórica através de bibliografias sobre as políticas públicas no contexto da educação infantil já que a educação infantil também é um tema que gosto. Tendo feito esta última fase do projeto três decidi que queria me aprofundar sobre esse tema e como ainda tinha algumas disciplinas para fazer antes que de fato tivesse que fazer o meu projeto cinco eu combinei com a professora Nara de ir lendo sobre o assunto até que chegasse a hora de dar continuidade ao que desenvolvi no projeto.

No semestre que se seguiu ao projeto surgiu a oportunidade de ser monitora de OEB com a professora que eu havia feito projeto um e foi uma das melhores experiências que eu tive na graduação, pois refrescou-me muitas coisas que eu já havia esquecido, ensinou-me como corrigir provas, como avaliar

trabalhos em grupo e apresentações, deu-me muitas ideias sobre o que escrever na monografia e ainda me rendeu um convite para trabalhar no Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC) que foi um período de um ano e meio em que aprendi muito sobre a administração de uma espaço público, sobre a administração da própria faculdade, onde aprendi muito sobre como organizar um centro de documentação, como se arquiva documentos históricos, como ser uma boa gestora. Trabalhar no CEDUC deu-me mais certeza que tratar de políticas públicas, que tratar sobre questões de gestão e processos políticos é algo que quero para mim no futuro.

Para confirmar estas minhas escolhas a professora que coordena o CEDUC e que eu já havia sido monitora de OEB, convidou-me para ser sua monitora de projeto três, e este projeto trata justamente de processos políticos, políticas públicas, sistemas e gestão e foi de extrema importância para que eu ampliasse a minha visão sobre os assuntos e aprendesse também a corrigir fichamentos e identificar a evolução dos alunos. E então chegou o momento de escrever a minha monografia no meu projeto cinco e hoje analisando todo o meu processo de formação eu lamento não ter descoberto antes o que eu queria, mas vejo que foi necessário todo o processo para que eu hoje tivesse toda a bagagem que eu tenho, vejo como todo o meu processo de formação dentro e fora da universidade foram importantes para que eu chegasse até aqui.

Saio da UnB com o desejo de voltar para estudar ainda mais sobre as políticas públicas e a gestão pública. Saio da UnB contratada por uma escola, com a certeza de que ser professora também é um ato de gestão e de administração, saio com a certeza de que estar em sala de aula pode até não ser o que me faz mais feliz, mas é algo gratificante e que eu sei que faço e posso fazer bem feito. Saio da universidade querendo estudar e pesquisar sobre a gestão pública e as políticas públicas e com o desejo de no futuro quem sabe ser uma professora universitária, ou até mesmo trabalhar na gestão pública.

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo investigar o papel da educação infantil no contexto das políticas públicas de educação visando compreender como a educação infantil se insere nas políticas de educação. Assim como a educação, a infância não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político. Do mesmo modo, falar em criança é também considerar o tempo, o lugar e a estrutura social em que está inserida. Aborda-se o tema da educação infantil no contexto das políticas públicas de educação, e ao escolher este tema, fez-se um recorte acerca da educação infantil, seu desenvolvimento histórico e situação no PNE 2014-2024, tendo como limite o ano de 2015. Quanto às políticas públicas de educação, a abordagem é contextual e restrita. Ao observarmos a composição do histórico educativo brasileiro, unido ao mau gerenciamento de recursos financeiros e um contexto burocrático, no qual a educação é colocada, busca-se compreender como a educação infantil foi e ainda é tão incompreendida como início e essência da educação básica, e como os profissionais da área ainda estão num processo de autovalorização e composição de um cenário educativo mais consciente e promissor.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas de Educação. Educação Infantil no Brasil. Formação docente. Criança. Infância.

ABSTRACT

This monograph aims to investigate the role of early childhood education in the context of public policies of education aiming to understand how early childhood education is included in educational policies. Just as education, childhood can not be understood outside of a socio-economic and political context. Similarly, when we speak about a child we also considerate the time, place and social structure in which it operates. We discuss about the early childhood education in the context of public policies of education. The intention choosing this theme is to make an analyze on the children's education, their historical development and the situation in the PNE 2014-2024, having as a limit 2015. Such as the public policy education, the approach is contextual and restricted. When we look at the composition of the Brazilian educational history, together with the poor management of financial resources and a bureaucratic context in which education is placed, we seek to understand how early childhood education was and still is as misunderstood as the beginning and essence of basic education, and how professionals are still in a process of self-worth and composition of a more conscious and promising educational setting.

Keywords: Education. Public Policies of Education. Early Childhood Education in Brazil. Teacher training. Child. Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 01	20
A METODOLOGIA DA PESQUISA	20
AS ETAPAS DA PESQUISA	21
1. Escolha do Tema	21
2. A revisão de Literatura	21
3. Justificativa.....	22
4. Formulação do Problema.....	22
5. Determinação dos Objetivos: Geral e Específicos	22
CAPÍTULO 02	24
A FORMALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA INFÂNCIA NO BRASIL	24
CAPÍTULO 03	30
O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRIANÇA NO BRASIL.....	30
CAPÍTULO 04	37
FORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O SURGIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À INFÂNCIA NO BRASIL	37
CAPÍTULO 05	48
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
A N E X O I	66
ANEXO II	71

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia.

Para abordar a temática da educação infantil no contexto das políticas públicas de educação concordamos com ARIÈS (1984) de que o entendimento sobre o processo de constituição da concepção de criança que temos hoje nem sempre foi o mesmo, pelo contrário, a transmissão de valores, conhecimentos e a socialização da criança não eram assegurados, nem controlados pela família. Esse pressuposto é importante, pois identifica que a concepção de criança é fundamental para a determinação de projetos, programas e legislações envolvendo o campo da educação infantil.

Nesse sentido, antigamente, as crianças ainda muito cedo e pelas circunstâncias culturais, afastavam-se de seus pais e pode-se dizer que durante muitos séculos a educação das crianças foi garantida pela aprendizagem e esta aprendizagem era graças à convivência da criança com jovens e adultos. A criança aprendia o que devia aprender e saber ajudando os adultos a fazerem. Esta garantia educacional levava a uma educação que devia iluminar os fins e os processos de educar.

Segundo ARIÈS (1984) a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil e enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se, a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

De crianças pequenas, elas se transformavam em homens e mulheres jovens. A passagem da criança pela família e pela sociedade era breve e por vezes quase insignificante. Um sentimento superficial de “paparicação” foi sendo desenvolvido e reservado às crianças em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era “engraçadinha”. Nota-se que neste período na educação infantil, segundo ARIÈS (1984), o processo educativo coligava-se a uma história estrutural, econômica, social das mentalidades, no qual a criança deveria reproduzir o que o adulto ensinava, gerando autonomia e integração ao meio. Percebe-se que estes comportamentos coexistem desde a antiguidade até à Idade Média.

ARIÉS (1984) destaca que as famílias antigas preferiam a conservação de bens, à prática de um ofício onde a manutenção das funções e das obrigações quanto a sua formação humana, o histórico familiar/profissional, a manutenção do status estava coligada à manutenção das tradições familiares, já que a família ainda não possuía uma função afetiva definida. No entanto, isto não quer dizer que o amor estivesse ausente, mas as questões culturais influenciavam a forma de se enxergar a família, a criança e as relações entre família e criança.

A família aos poucos foi tornando-se lugar de afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos. Essa afeição manifestou-se, sobretudo depois que a educação passou a ter importância mais significativa.

Os contextos de mudança são apontados por CAMBI (1999) que mostra que no período da modernidade gera-se uma revolução que abrange o geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico em que novas culturas e sociedades, onde novos princípios éticos e de justiça encaminham a uma nova sociedade. Este período vai amadurecendo e gerando novas situações que alteraram toda a sociedade até a nossa atualidade.

Ainda relacionado aos processos de mudanças no campo da educação infantil, GOMES; COSTA FILHO, (2013) destacam que o reconhecimento da infância como parte da assistência à saúde e da educação ao público infantil passou por um processo de transformação ideológica com relação à valorização do papel da criança na sociedade a partir do início do século XX. Ao longo deste século, nota-se que a educação infantil sofreu mudanças, sob influência de vários pedagogos e educadores, em especial, Froebel, que foi conhecido pela criação dos jardins de infância. Ele enfatizou a importância do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil.

Sob a alteração da visão da sociedade e da família no processo educativo e da educação infantil, percebe-se que as ações do Estado passam a valorizar a educação infantil, como parte integrante da formação da sociedade.

No Brasil, a Constituição de 1988 passa a atribuir para si competências, entre elas a de implementar programas, formular políticas e viabilizar recursos que garantam à criança o desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente também o papel da família. Neste contexto, a educação infantil das crianças de zero a cinco anos, começa a ser compreendida como um direito e

vem conquistando cada vez mais afirmação social e presença no quadro de discussões educacionais brasileira.

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil assume importância como etapa inicial da Educação Básica e como parte importante dos sistemas de ensino.

No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada nacionalmente, da correspondente contrapartida exigida em termos de orçamento e investimento na formação docente o que de certa forma implicou numa desvalorização do processo educativo. Sob este aspecto, a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu artigo 29, refere-se à educação infantil como,

A **educação infantil** (grifo nosso) primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O impacto dessa abordagem no sistema nacional de ensino implicou no reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica e no reconhecimento e obrigação de que, nesta etapa é necessário desenvolver a criança, respeitar suas especificidades e caracterizá-la perante suas necessidades intelectuais, físicas, emocionais, psicológicas e sociais.

O papel das políticas educacionais para a concretização destas necessidades é fundamental para garantir o direito a esta etapa educacional. A primeira infância (de zero a cinco anos) deve ser priorizada na educação infantil, observando-se as interações entre elas e o meio e possibilitando novas relações entre os mundos físicos, sociais, emocionais perante cada realidade socioeducativa e a provisão de meios para sua concretude é fundamental.

Diante disso, diversos desafios são postos. Em nosso cotidiano ainda notamos que boa parte das crianças ocupam um lugar de extrema importância dentro das famílias e que, por muitas vezes são o centro das atenções, possuem e são respeitados os seus direitos, vão à escola, brincam e etc. Infelizmente, este não é um cenário generalizado embora reconheça-se avanços nas propostas pedagógicas deste segmento de ensino, assim como em projetos e programas que visam dar condições de ampliação ao acesso, permanência e sucesso das crianças de zero a seis anos na escola.

Mas ainda existem crianças cujos direitos ainda são relegados tanto pela família quanto pelo Estado, que passam por problemas sociais e nem sempre possuem as mesmas oportunidades demonstrando que, os erros do ponto de vista histórico/educativo, aliados às poucas condições financeiras, continuam a manter as lacunas e as incertezas pessoais e sociais na formação plena e consciente da criança.

Hoje, refletir sobre educação infantil significa necessariamente retomar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9324/1996 que abordam os direitos adquiridos pela criança considerada cidadã e sujeito de direitos que devem ser garantidos pelas políticas públicas destinadas à infância no nosso país.

Portanto, a partir destes aspectos é que este trabalho foi pensado. A tentativa de responder as angústias e questionamentos sobre este segmento de ensino, enquanto estudante, é que me levaram a realizar esta reflexão que resultou neste trabalho de conclusão de curso.

CAPITULO 01

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho, elencaram-se os temas e abordagens que passaram a constituir o ponto de partida para as discussões realizadas e também para a opção metodológica.

Nesse sentido, o primeiro foco voltou-se para a compreensão e visão da Educação Infantil, seu nascimento e desenvolvimento na sociedade, em específico na sociedade brasileira. Outro aspecto nos levou a observar como as Políticas Públicas de Educação auxiliam e alteraram o processo educacional no campo da educação infantil. Também se buscou compreender como se insere o papel do educador nesta etapa de ensino.

Definidos os focos de interesse definiu-se a metodologia da pesquisa que ficou caracterizada sob a reflexão SILVA e MENEZES (2005) de que uma mesma pesquisa pode estar, ao mesmo tempo, enquadrada em várias classificações, desde que obedeça aos requisitos inerentes a cada tipo. Assim, a realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica, entendida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que o pesquisador deve vencer na investigação de um fenômeno.

Nessas etapas estão incluídos desde a escolha do tema, o planejamento da investigação, o desenvolvimento metodológico, a coleta, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões e até a divulgação de resultados.

Para realizar uma pesquisa com rigor científico segundo os autores SILVA E MENEZES (2005), pressupõe-se que se escolha um tema e defina um problema para ser investigado, elabore um plano de trabalho e, após a execução operacional desse plano, escreva-se um relatório final e este seja apresentado.

Assim, neste trabalho os procedimentos técnicos são típicos de uma pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet.

Do ponto de vista da sua natureza, segundo GIL (1999) a pesquisa é básica já que objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista envolve verdades e interesses universais.

Conforme esse mesmo autor trata-se de uma pesquisa qualitativa que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. No caso deste trabalho a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Quanto aos seus objetivos GIL (1991) de uma pesquisa explicativa que visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Neste caso, requer o uso do método observacional. GIL (1999)

AS ETAPAS DA PESQUISA

1. Escolha do Tema

Neste trabalho aborda-se o tema da educação infantil no contexto das políticas públicas de educação. Ao escolher este tema fez-se um recorte acerca da educação infantil seu desenvolvimento histórico e situação no PNE 2014- 2024 tendo como limite o ano de 2015. Quanto às políticas públicas de educação a abordagem é contextual e restrita ao mesmo tempo às políticas para a educação infantil.

2. A revisão de Literatura

Os autores estudados para a confecção deste trabalho foram essenciais para a busca de como a realidade da educação infantil foi composta no Brasil, compreendendo a necessidade de assistencialismo em seu nascimento até a composição de uma nova educação infantil atualmente. Ariès (1984) foi um direcionador em ordenar e compor a pesquisa e suprir dúvidas e respostas na construção textual. Além das leis brasileiras para a educação, em especial, PNE que se torna com suas metas o formador de um novo olhar sobre o sistema de ensino brasileiro, iniciando com a valorização e obrigatoriedade da educação infantil.

3. Justificativa

O motivo da realização da pesquisa e escolha deste tema deve-se à experiência vivida durante o decorrer do Curso de Pedagogia e minha vivência neste segmento de ensino durante o estágio supervisionado e também exercendo já a profissão docente. A sua importância em relação a outros temas dá-se pelo envolvimento e relevância que atribuo a esta etapa da formação dos indivíduos que, entre outros fatores, contribuem para um sujeito protagonista de sua própria história.

Refletir sobre a educação infantil, o papel do Estado na definição de políticas para a área e o meu papel como educadora infantil, podem apoiar a melhoria da qualidade da educação das crianças. Tendo isto em vista, creio que irá não só melhorar o meu trabalho em sala de aula, como também ajudar outros educadores a melhorarem sua atuação como educadores.

Também poderá proporcionar por meio de um olhar mais crítico quais são os principais entraves para que a educação infantil no Brasil avance e atinja mais crianças da melhor maneira e com a qualidade que sempre almejamos para a educação no Brasil.

4. Formulação do Problema

Para Kerlinger (1980), formular um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução. Desta forma diante, do tema escolhido o problema foi identificado através da seguinte pergunta: Qual é a situação atual da educação infantil no Brasil no contexto das políticas educacionais para a área?

5. Determinação dos Objetivos: Geral e Específicos

Objetivo Geral

Investigar a educação infantil no contexto das políticas públicas no Brasil.

Objetivos Específicos

- Compreender o processo histórico da construção do conceito de infância;
- Refletir criticamente sobre o papel da educação infantil na política nacional de educação;

- Compreender os benefícios que o PNE, no campo da educação infantil trouxe enquanto política de Estado voltada à Educação.

Portanto, a escolha metodológica refletiu o caminho percorrido para atingir o objetivo, tendo em vista o contexto da educação infantil. As questões pesquisadas neste trabalho apontam para um cenário de mudanças e para o fato de que, embora não sendo a criança obrigada a frequentar uma instituição de ensino, se a família desejar, o poder público deve atendê-la nas instituições de educação infantil buscando proporcionar uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 02

A FORMALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA INFÂNCIA NO BRASIL

Desenvolver-se-á neste capítulo uma breve história da infância no mundo ocidental, para a qual baseamo-nos principalmente nos autores ARIÈS (1978), CASTRO (2007) e WALTENBERG (2008).

Portanto, compreender a história da educação institucional de crianças no Brasil com mais especificidade é necessário fazer alguns recortes entre a história educacional do país, mais precisamente da educação infantil brasileira e a história social da criança no contexto mundial e no contexto brasileiro.

Tomaremos como ponto de partida a infância no período medieval, onde os “sentimentos da infância” não existiam, o que não significa necessariamente que as crianças eram negligenciadas, desprezadas ou até mesmo abandonadas. O significado que iremos abordar por sentimentos da infância segundo ARIÈS (1978) é o de que naquela época não se tinha a mesma afeição pelas crianças que se tem hoje. Naquela época não existia a compreensão e nem a consciência das particularidades infantis e que distinguem as crianças de jovens e adultos.

Na era medieval, assim que as crianças tinham condições de viverem sem precisar da ajuda da mãe ou de algum adulto elas ingressavam para a sociedade dos adultos e não se havia mais distinção. Por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava fazer representações dela.

Uma característica marcante desta época é que em raras representações das crianças em trechos bíblicos. As crianças eram representadas como “mini adultos”, onde a figura nada mais era do que homens com características de adultos só que em tamanho menor.

Na época do romantismo, até quase o fim do século XIII as crianças não eram representadas de forma particular, mas sim como homens em miniatura. No fim do século XIII começaram a surgir algumas representações de tipos de crianças um pouco mais próximas do contexto de hoje.

A partir dos séculos XV e XVI, as crianças começaram a ser retratadas com mais frequência, mas ainda não era a representação da criança sozinha, entretanto elas já começaram a ser retratadas junto com suas famílias em seu

contexto familiar. Ainda entre os séculos XVI e XVII um traje especial foi criando para as crianças para distingui-las dos adultos.

Nestas representações ficavam evidentes em como a vida na infância misturava-se a vida adulta. No século XVII, a mortalidade da época era alta, o que tornava comum a indiferença entre os adultos sobre a mortalidade infantil. Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que a sobrevivência era praticamente improvável, ela se confundia com os adultos, a única diferenciação era pelos trajes.

A sociedade medieval frente à sociedade atual pode parecer imatura, por conter tantas crianças enquadradas como adultas, até por questões físicas e de idade mental, mas vale ressaltar que, naquela época, a palavra infância, não atribuía a infância o mesmo sentido que atribuímos hoje.

No início do século XVIII, o dicionário de Furetière precisou o uso do termo: “*enfant*” é também um termo de amizade utilizado para saudar ou agradar alguém ou levá-lo a fazer alguma coisa. Quando se diz a uma pessoa de idade: “adeus, *bonne mère*” (boa mãe) (até logo, *grand- mère* (avozinha), na língua da Paris moderna), ela responde “adeus, *mon enfant*” (ou adeus, *mon gars*, ou adeus *petit*). Ou então ela dirá a um lacaios: “*mon enfant*, vá me buscar aquilo”. Um mestre dirá a seus trabalhadores, mandando-os trabalhar: “vamos, *enfants*, trabalhem”. Um capitão dirá a seus soldados: “coragem, *enfants*, aguentem firme”. Os soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, eram chamados de “*enfants perdus*” (crianças perdidas). (ARIES, 1978, p.12)

Na mesma época, nas famílias da nobreza onde a dependência era mais física, o vocabulário da infância tendia quase sempre a designar a primeira idade e somente depois começou a adquirir o sentido que atribuímos hoje e começou-se a se utilizar o termo: “*petit enfant*” (criança pequena ou criancinha). Antes outro termo muito utilizado era: “*jeune enfant*” (jovem criança).

A partir daí começaram a aparecer mudanças no comportamento dos adultos para com as crianças pequenas. Um novo sentimento de infância começou a surgir e as crianças, que até então passavam despercebidas ou eram deixadas de lado, começaram a serem notadas por sua ingenuidade, gentileza e graça.

Passaram então a serem vistas como relaxamento ou diversão para os adultos e a este sentimento foi denominado o termo: “paparicação”. Estes sentimentos antes eram restritos à figura da mulher que era a responsável por

cuidar das crianças. Neste período, do sentimento de paparicação com o qual a criança era vista como uma figura graciosa, engraçada e ingênua. Passou-se também a começar a ser um sentimento da figura masculina, embora a responsabilidade de cuidar ainda fosse exclusiva da figura feminina.

A maneira de ser das crianças provavelmente deve ter sido sempre admirada pelas mães e figuras femininas, mas esse sentimento pertencia ao extenso domínio dos sentimentos não expressos na época, onde esse primeiro sentimento da infância era combinado com a indiferença que era tradicional.

Essa indiferença tradicional causou um sentimento de irritação aos mais tradicionalistas, que não aceitavam bem essa nova forma de paparicação as “*petit enfants*” (crianças pequenas ou criancinhas). Para os mais tradicionalistas, quando ocorreu essa mudança de tratamento para com as crianças, foi mais conveniente que elas deixassem de se misturar com os adultos, principalmente na hora das refeições.

Os tradicionalistas entendiam que essa nova forma de paparicação permitia que as crianças fossem mimadas e se tornassem mal-educadas. Queixavam-se que as pessoas só tinham interesse pelas crianças por oferecerem “carinhos” e fazerem diversas “estripulias”. Na opinião dos tradicionalistas, a maioria dos pais só tinha interesse por suas criancinhas na medida em que elas lhes proporcionassem diversão e alegria.

No final do século XVII, a paparicação não se limitava mais a nobreza e passou a expandir-se também as camadas mais populares da era medieval.

Essa paparicação não se limitava apenas às pessoas bem-nascidas, as quais, ao contrário, sob influência dos moralistas, começavam a abandoná-la. A paparicação também era denunciada entre o povo. J.B. de La Salle, em sua *Conduite de sécole scherétiennes*, constata que as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas. (ARIÈS, 1978. p. 103)

Percebe-se então que a nobreza influenciada pelos mais tradicionalistas/moralistas começaram a abandonar a prática da paparicação, porém é entre os moralistas e os educadores que no século XVII começa-se a formar um outro e novo sentimento pela infância e que serviu de inspiração para a educação até o século XX, que é o sentimento de apego à infância e as suas particularidades. Os tradicionalistas passaram a ver a criança não mais pela

distração ou pela brincadeira, mas pelo interesse psicológico e da preocupação moral.

Para eles a criança não era nem divertida e nem agradável, mas sim algo como a ser conhecido melhor para corrigi-lo. Tentava-se entender melhor a mentalidade das crianças para adaptar os níveis de educação. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão mesmo que frágil, mas que fizesse delas homens racionais e cristãos.

O primeiro sentimento pela infância denominado como paparicação surgiu no meio familiar no convívio com as crianças, já o segundo sentimento pela infância surgiu de fontes externas a família. Surgiu através dos moralistas então (que eram formados em grande parte pela igreja), homens da lei e nobres tradicionalistas preocupados com a racionalidade dos costumes.

Os moralistas eclesiásticos haviam-se tornado um pouco mais sensíveis à negligência pela infância, mas se recusavam a considerar as crianças como brinquedos, pois viam nelas criaturas de Deus. Então se as crianças eram criaturas de Deus era preciso preservar e discipliná-las. Por ser um sentimento em que sua essência começou na igreja católica (instituição predominante na época), logo este sentimento passou para a vida familiar.

No século XVIII, era possível encontrar nas famílias estes dois sentimentos pela infância, a paparicação e o apego pela infância, mas associados a um novo elemento, a preocupação com a higiene e a saúde física.

O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e educadores do século XVII. Tratava-se dos doentes com dedicação (e também com precauções para desmascarar os simuladores), mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, a não ser com um objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios. (ARIÈS, 1978. p. 105)

A criança então passou a ser enxergada de uma nova forma pela sociedade medieval e nesse período a sociedade passou a se preocupar com tudo que dissesse respeito à vida de seus filhos, desde a “paparicação” até a educação. Havia uma grande preocupação com a saúde e higiene, como também com tudo que era referente aos “*petit enfants*” agora eram tratados como um assunto sério. O futuro da criança começou a ser almejado pelas famílias, assim como sua presença no meio social e a criança passou então a ocupar um lugar de destaque dentro da família.

Ao compor a histórica brasileira em relação à educação, observamos que o governo investe nas áreas sociais, mas ainda longe do que é necessário. E, quando investe a forma na qual é utilizada mostra que gerencia mal. Ao compararmos, ao descuido com a área da educação, percebemos um grande impasse quanto à insegurança na área educacional, pois áreas tão importantes ao cidadão são desmerecidas e colocadas num patamar inferior perante outras necessidades do Estado.

Infelizmente, os fatores políticos que levam os recursos sociais a serem usados mais com os ricos do que com os pobres são os mesmos que determinam os padrões de gastos com educação. Nossa sociedade criou uma versão inacabada de democracia, cujos interesses de grupos predominam sobre os interesses da sociedade como um todo. Obviamente, em todas as democracias alguns grupos mais organizados conseguem vantagens, privilégios e alguns nacos do PIB. O Brasil se diferencia por ter muito mais poder tais grupos organizados (sindicatos, conselhos, lobbies). (CASTRO, 2007, p.39).

Para Castro (2007), a educação básica em nosso país, não atinge a avaliação se comparada a outros países. O Brasil investe tão mal seus recursos financeiros e/ou impostos na área da educação que somos comparados a países subdesenvolvidos.

Em comparação com países mais desenvolvidos e mesmo com países semelhantes (em especial, latino-americanos), o Brasil sub-investiu em educação ao longo dos últimos três quartos de século [...] Assim, não deveria causar espanto a constatação de que nos testes internacionais de conhecimento (como o “PISA”), o Brasil apresente atualmente desempenho médio muito inferior ao da maioria dos países (WALTENBERG, 2008, p. 1).

O mau gerenciamento de recursos e nosso histórico levam a educação brasileira a este patamar, paralelamente, tentamos construir uma nova realidade educacional, partindo da educação básica e buscando valorizar e tornar obrigatória a educação infantil.

Precisamos reconstruir nossa realidade gerando uma educação de qualidade, em especial, partindo da educação infantil. Dando mais autonomia aos ambientes escolares e profissionais da área. Gerando a autonomia para resolver e estruturar novas formas no processo educacional, quebrando com o estigma burocrático, tão comum em nossa sociedade.

Cumpra ao MEC controlar a qualidade do produto final que é o aprendizado. Deve criar incentivos financeiros, para que o esforço e a competência sejam recompensados. Deve fazer com que boas análises e diagnósticos dos problemas e as soluções estejam disponíveis nas mãos de quem precisa de informações confiáveis. Deve promover um sistema onde os pais sejam os principais fiscais da escola (mais barato e mais eficaz do que um exército de inspetores) (CASTRO, 2007, p.54).

Castro (2007) finaliza sua posição ao compor a necessidade da melhoria da educação básica, fugindo à repetição dos erros do passado e uma consciência da população e do Estado quanto à importância da educação, em especial, da educação infantil. Partir do pressuposto de quão necessário é criar novos incentivos financeiros e políticas públicas que não sejam estagnadas em padrões burocráticos, mas permitam a formação de cidadãos, desde a tenra infância comprometida e ativa em seu meio e comunidade. Nesta realidade, compomos o paradigma de gerar uma educação infantil de qualidade e superar as deficiências que herdamos de um sistema educacional que se baseia em políticas públicas, mas não gera a libertação da consciência da criança e a construção de um professor apto e comprometido com a educação infantil.

CAPÍTULO 03

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRIANÇA NO BRASIL

O Brasil foi descoberto oficialmente em 1500, mas só começou a ser povoado a partir de 1530. A escolarização iniciada na Europa no século XVI foi comandada por educadores e padres, católicos e protestantes e provocou uma mudança no que se refere à formação moral e espiritual da criança. Portanto para compor este capítulo usamos como referência os pensamentos de ARIÉS (1978), BONUMA (1913) e PRIORI (2013).

Essa nova forma de enxergar a educação voltada às crianças era oposta à educação medieval que era feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionalistas e que, em sua maioria, era ensinado pelos adultos da comunidade com fins de reprodução das atividades da época medieval.

Para compreender o contexto educacional é necessário discorrer também sobre o contexto da infância no Brasil, para assim entender como as crianças pequenas foram sendo inseridas no contexto educacional, até chegarmos ao contexto atual. No que se refere ao cuidado com a criança, em seu passado existem poucas palavras que definam criança, sobretudo num passado marcado pela instabilidade e a mobilidade da população nos primeiros séculos de colonização. Na mentalidade coletiva da época, a infância era vista como um período sem personalidade e um momento de transição, ou seja, não tinha importância.

Entre os séculos XVI e XVIII, a primeira idade do homem a “puerícia” durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade chamada adolescência durava dos 14 anos até os 25 e se aproxima da lógica que temos hoje. A infância ou “puerícia” dividia-se em três momentos: o primeiro do nascimento até o final da amamentação; o segundo dos quatro anos de idade até os sete e o terceiro dos sete aos 14 anos.

Na segunda fase, as crianças cresciam à sombra de seus pais e já os acompanhavam nas tarefas do dia-dia e daí em diante logo ingressavam no mundo do trabalho por meio de pequenas atividades, ou estudavam em domicílio, com preceptores ou no ensino público, por meio das escolas régias criadas no meio do século XVIII, ou ainda, tornavam-se “aprendizes” aprendendo algum

ofício (por exemplo, a marcenaria). Obviamente que estas divisões de tarefas entre as crianças dependiam de sua situação social.

Por volta de 1685, os cuidados com os recém-nascidos eram auxiliados, o corpo do bebê era banhado em líquidos como o vinho ou a cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça dos bebês eram moldadas e passavam óleo de rícino com pimenta nos umbigos com fins de cicatrização. Aos poucos os manuais de medicina foram ensinando às mães a embrulharem seus bebês em mantas mais afrouxadas às bem apertadas. Aos poucos estes manuais foram ensinando as mães também a substituir as substâncias oleaginosas por água e sabão.

Como podemos notar, os médicos foram dando ênfase ao asseio corporal que antes era feito de forma precária. Sobre a alimentação, os médicos foram observando de forma mais específica e indicando o aleitamento materno, que além de ser a forma mais saudável de alimentação, mas porque acreditavam que era o remédio mais seguro para as crianças. De fato, este hábito estende-se até a atualidade e continua sendo a melhor alimentação para os bebês e uma das formas de prevenir doenças.

Sobre o aleitamento materno, tudo indica que o hábito das mães indígenas de alimentarem seus recém-nascidos no peito materno até tarde, tenha iniciado a amamentação na colônia, pois até 1578 as mulheres da América amamentavam diferente das europeias que entregavam seus filhos para pessoas estranhas amamentassem.

À medida que a crianças iam crescendo às mães tinham uma grande preocupação, a de que seus filhos morressem logo no primeiro ano de vida, pois a mortalidade infantil era extremamente alta.

A preocupação era tanta que logo nos primeiros meses de vida, além do aleitamento materno, as mães mandavam as escravas alimentar as crianças com mingau de tapioca com o objetivo de fortificarem as crianças, para que assim não ficassem doentes e morressem nos primeiros anos de vida. Mas existia outro fator ligado à mortalidade infantil, além da má nutrição, este fator era a evolução do sistema econômico, pois as diferenças sociais acentuavam as diferenças entre ricos e pobres. Essa diferença aliada à má nutrição, a cuidados de higiene ainda precários, contribuíam fortemente para a mortalidade infantil, pois obviamente os filhos dos pobres eram os mais vulneráveis e adoentados.

Voltando um pouco no tempo e focando na educação escolar, a história da educação escolar no Brasil tem início em 1549, com os padres da Companhia de Jesus, incumbidos de catequizar os índios. Nosso país era colônia portuguesa organizada sobre a exploração de monocultura da cana-de-açúcar para exportação, baseada no latifúndio e no trabalho escravo. Com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, os jesuítas dominaram a educação brasileira por mais de dois séculos (1549-1759). Com estes subsídios criaram as nossas primeiras escolas, dentre elas as de primeiras letras.

Desde o início da colonização as escolas jesuítas eram poucas e igualmente para poucos. Durante esse período em que os padres jesuítas estiveram à frente da educação no Brasil o foco foi à catequese (objetivo principal da presença da Companhia de Jesus) e acabaram ministrando também para a população indígena e branca em geral nas escolas de primeiras letras, com exceção das mulheres.

Os padres jesuítas, que aqui se instalaram, tinham as crianças indígenas com uma folha de papel em branco, às quais seriam mais fáceis de doutrinar segundo seus princípios e por meio delas os adultos também se renderiam às suas tradições e ensinamentos. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres com toda certeza não era a educação, mas sim a sua metamorfose em cidadãos produtivos e úteis à lavoura, enquanto às crianças da elite eram ensinadas as primeiras letras, daí o nome das escolas.

O ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações que os padres da Companhia de Jesus tiveram desde o início da chegada à América portuguesa. Segundo PRIORI (2013) preocupação que estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei Dom João III determinava que “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos”, ou seja, era preciso ensinar a ler e a orar com o objetivo de doutrinar desde a infância.

A educação Jesuíta era destinada à formação média de homens da classe dominante, preparando-os para o ingresso na classe sacerdotal. Existia também a formação para os estudos em nível superior, em universidades europeias para os jovens que não buscavam a vida sacerdotal.

Como o ensino jesuíta possuía muitos indígenas, o tempo livre ou de lazer das crianças era tomando banho de rio ou brincando com miniaturas de arcos e

flechas ou com instrumentos para a pesca. Existiam também outras brincadeiras que eram mais típicas dos brancos como o jogo do beliscão, o de vira-canastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos e mímicas que eram feitas de trechos declamados. Existiam também piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliários em miniaturas que eram feitos de pano, madeira ou barro.

A formação das crianças era acompanhada também com certa preocupação pedagógica que tinha como objetivo transformá-las em indivíduos responsáveis. Em 1575 era ensinado por meio de histórias o que era esperado na sociedade portuguesa, de jovens de ambos os sexos. PRIORI (2013) destaca que temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos e a fé cristã eram ensinamentos considerados fundamentais para que as crianças tivessem uma boa educação e eram repetidos de forma recorrente para que as crianças gravassem na memória, formando assim futuros adultos que seriam como uma receita de valores morais.

As cartilhas de alfabetização e ensino de religião eram utilizadas com recorrência, fosse ao aprendizado em domicílio ou na escola jesuítica (ensino público até então). Os mestres tinham que ensinar as crianças a rezar o Pai-nosso, a Ave-maria explicando-lhes que contém em si a saudação angélica que o Anjo Gabriel a fazer a Nossa Senhora, a “Senhora Ave cheia de graça” além de ensinar-lhes os símbolos da fé. Cabia aos mestres também regular a confissão mensal de seus alunos, bem como assegurar a participação de seu alunado nas procissões do Santíssimo Sacramento.

Segundo as cartilhas, aprendia-se a ler repetindo as sílabas de duas letras, como por exemplo: “babebibobu”. Após esse processo, a cartilha indicava que já se estava instruído nas sílabas que a criança poderia juntar as sílabas formando nomes e depois dos nomes o de cidades. Depois das cidades as crianças eram ensinadas a escreverem o Pai-nosso e várias outras orações. Quando as crianças já haviam aprendido a escrever as orações, era ensinado a elas artigos, pronomes, preposições, advérbios, até chegar aos verbos.

A Companhia de Jesus não teve a exclusividade do ensino, outras Ordens participaram. A Ordem dos Frades Menores também se ocupou da conversão no século XVI e do ensino dos filhos dos portugueses, porém os Jesuítas tiveram o protagonismo em todo esse processo. Neste período a infância estava sendo descoberta no velho mundo como resultado da transformação e da afirmação dos

sentimentos da infância que foram citados no capítulo anterior, denominado: Contexto Histórico da Criança.

O ensino público só foi instalado no Brasil durante o governo do Marquês de Pombal na segunda metade do século XVIII e ainda sim de forma precária. Entendendo que o sistema jesuítico estava mais articulado aos interesses da própria Companhia de Jesus do que àqueles referentes à Coroa, o rei influenciado por seu primeiro-ministro, o Marques de Pombal, expulsou os padres jesuítas de Portugal e seus domínios em 1759.

A partir de 1759, quando o sistema de ensino montado pelos padres jesuítas no Brasil perdeu sua força, o Estado passou a assumir, pela primeira vez, a organização e as responsabilidades pela educação. O sistema jesuíta foi substituído pelas aulas régias, um sistema não seriado de aulas avulsas e que era custeado por um novo tributo colonial instituído em 1772.

Na sociedade escravista, as crianças mandavam e os adultos escravos obedeciam, pois a sociedade ainda era dividida entre senhores e escravos. Com a abolição da escravidão no Brasil, as crianças e adolescentes oriundos das senzalas continuaram a trabalhar nas fazendas. O trabalho doméstico entre as meninas era realizado em turnos, onde em um turno elas estavam no campo e no outro cuidando dos afazeres domésticos.

Como se não bastasse as condições precárias de sobrevivência da população que foi escravizada, os fatores econômicos interferiam na situação das crianças e ainda havia um fator que contribuía fortemente para essas situações: a ausência de políticas de Estado voltadas para a formação escolar das crianças pobres. A República seguiu com esse ciclo, empurrando a criança para fora da escola e empurrando para o trabalho, que geralmente era na lavoura e na mineração.

Com o a abolição da escravidão no Brasil e o crescimento urbano, principalmente na cidade de São Paulo, os jovens e crianças que saíam da lavoura e da mineração passaram a ocupar as ruas e a pedir esmola.

As primeiras estatísticas criminais foram elaboradas por volta de 1900 em consequência do alto índice de pessoas morando nas ruas, pois em muitos casos eram responsáveis por furtos entre outros crimes para conseguirem dinheiro ou comida.

A vinda dos imigrantes no final do século e a industrialização propiciou que muitas crianças trabalhassem no meio fabril. Muitas crianças imigrantes foram trabalhar em fábricas, muitas vezes por jornadas longas e exaustivas e que duravam cerca de 11h em frente às máquinas de tecelagem. Tornaram-se substitutos mais baratos do trabalho escravo e continuaram longe da escola pela ausência de um Estado que se empenhasse na educação das crianças.

As mulheres negras livres habitavam os lugares mais desfavorecidos em vilas e arraiais, em locais de acesso difícil como os morros. Para se sustentarem, os pais de famílias negras tiveram que arranjar algum trabalho assalariado e as mulheres que exerciam algum ofício levavam as crianças para acompanhá-las ou permaneciam no local com alguém que cuidasse delas, junto com várias outras crianças.

Nas duas primeiras décadas do regime republicano, a urbanização e a industrialização desenvolveram-se de forma acelerada, principalmente na cidade de São Paulo.

A decadência e o fim do sistema escravista e a entrada dos imigrantes como mãos de obra culminaram numa mudança drástica na sociedade e no quadro social da cidade. A economia começou a ficar mais dinamizada e a se diversificar, o mercado de consumo começou a aumentar e o mercado de trabalho começou a ser ampliado. Neste momento da história, a cidade de São Paulo começou a ter uma explosão demográfica causada pelo crescimento industrial e o crescimento urbano que não conseguiu acompanhar tão rapidamente o crescimento industrial.

As condições de saneamento básico eram precárias e muitas famílias carentes moravam em cortiços. Muitos destes cortiços abrigavam mais de uma família por unidade, o que favorecia a propagação de pestes e epidemias.

Paralelamente a este crescimento populacional, as estatísticas de criminalidade cada vez mais aumentavam. Desde o século XIX, quando se começou a elaborar estatísticas de criminalidade em São Paulo, as crianças (ou menores de idade) sempre estiveram presentes. Os delitos envolvendo menores de idade eram geralmente menos agressivos, porém eram crimes voltados a garantir o sustento já que, com a industrialização, muitas famílias precisavam sobreviver, mas não encontravam emprego por conta das novas exigências do mercado de trabalho.

A deterioração das condições da sociedade e as diversas modificações no convívio que a urbanização impunha, acabaram estabelecendo uma oposição entre o lazer e o trabalho e entre o crime e a honestidade. A infância era alvo de preocupação por parte dos criminalistas que faziam as estatísticas, eles acreditavam que na infância estava a origem do problema.

[...] uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da infância que, balda de educação e de cuidados por parte da família e da sociedade, é recrutada para as fileiras do exército do mal. (BONUMA, 1913, p. 47)

Tendo em vista que estes debates começaram a ocorrer, os juristas e legisladores começaram a elaborar um Código Penal, que conseguisse dar conta da nova realidade do País. Em 1890, a versão definitiva do código penal republicano, inovava no que diz respeito à menoridade e a sua imputabilidade, pois responsabilizava os menores infratores por seus atos.

Podemos perceber que a infância começava a ser enxergada no Brasil, mas ainda não chegava perto da visão que temos hoje. Para entender melhor como esta mentalidade foi mudando e como o meio social foi exigindo mudanças relacionadas à infância, iremos no próximo capítulo discorrer sobre como a educação básica foi-se formalizando e como as políticas públicas voltadas à infância foram surgindo.

CAPÍTULO 04

FORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O SURGIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À INFÂNCIA NO BRASIL

Para este capítulo baseamo-nos principalmente nas ideias de (COSTA; OLIVEIRA (20011), (GOMES; COSTA FILHO (2013), PRIORI (2013) e documentos oficiais como as Constituições Federais de 1934, 1937, 1967, 1988. Foi utilizado também como referência a LDB (1996) e dados do Observatório do PNE (2014).

Com a infância tornando-se cada vez mais visível na sociedade brasileira por volta do ano de 1890, com as taxas de criminalidade cada vez mais alarmantes, São Paulo já contava com institutos privados para recolhimento de menores. Estas instituições eram fundadas geralmente por congregações religiosas ou por fontes ligadas à indústria e ao comércio. O Estado brasileiro contava com algumas vagas nestes estabelecimentos para meninos e meninas, porém tinha dificuldade em internar os jovens nestas instituições, pois os diretores resistiam à ideia de abrigarem jovens que de alguma forma tivessem infringido as leis.

Existiam crianças que estavam internadas nestas casas de recolhimento, e existiam aquelas que trabalhavam nas fábricas industriais. Quanto a estas últimas às normas de trabalho e o ritmo de produção exigido eram extremamente rígidos e altos. A crítica ao trabalho infantil surgiu no meio dos operários que presenciavam os maus tratos, os acidentes e as condições de trabalho que estas crianças eram submetidas.

Em maio de 1898, trabalhadores fizeram reivindicações, por meio de um jornal que publicou as solicitações dos trabalhadores em comemoração ao dia dos trabalhadores. Em meio às diversas reivindicações estava inclusa a proibição do trabalho para os menores de 14 anos e do trabalho noturno independente da idade. Segundo PRIORI (2013) a crítica ao trabalho infantil não estava somente no mundo proletário, a condição das crianças e dos adolescentes no mundo industrial, principalmente da insalubridade, a falta de dispositivos de segurança, tornaram-se alvo de diversas matérias de jornais e que mais tarde no século XX mobilizou vários seguimentos sociais.

Segundo PRIORI (2013) os jornais da época opinavam sobre a questão do trabalho infantil, principalmente quando descobriam um furo jornalístico de que algum menor era maltratado ou sofria algum acidente de trabalho. No âmbito do próprio Estado, através do Despertamento Estadual do Trabalho o discurso começava a se encaminhar para a defesa destas crianças, mas ainda em sentidos muito razos, eram críticas no sentido de fundamentar a importância da modernização das unidades de produção para torná-las mais higiênicas e racionais.

O Estado brasileiro não interviu de forma clara, mas criticava as condições dos menores nas fábricas e oficinas em São Paulo, concluindo que a proteção à infância deveria ser mais eficaz. Podemos perceber que o Estado brasileiro já se posicionava a favor da infância, mas ainda muito longe do que era necessário fazer para que de fato estas crianças fossem de fato protegidas.

Assim, só restou ao governo estadual a criação de instituições públicas de recolhimento. Em 1907, o importante era garantir aos poucos o acesso dos pobres às escolas. No Estado de São Paulo, o governo ficava autorizado através da lei estadual nº 1.070, de agosto de 1907 a colocar nos lugares de que dispunham de estabelecimentos de ensino, os alunos das escolas primárias que mais se descassem durante o ano.

Neste período foi criada uma espécie de filial da Escola Racionalista de Francisco Ferrer no bairro do Bom Retiro, o nome da escola era Escola Germinal. Em 1912, foram criadas a Escola Moderna um e a Escola Moderna dois (em 1919, o governo paulista fechou a Escola Moderna). Daí para frente o Estado traz para si a tarefa da educação pública, das orientações complementares, e das instituições de reclusão e detenção.

Tendo em vista, que várias críticas ao trabalho infantil estavam em discussão, muitas vozes foram emergindo na sociedade brasileira contra o trabalho infantil, já que o trabalho nas fábricas comprometia em diversos níveis a saúde das crianças. Segundo PRIORI (2013) tendo em vista estes problemas que atingiam de maneira mais acentuada os menores de idade, em 1917 em uma sessão da Câmara dos Deputados em São Paulo, o deputado Cazemiro da Rocha discursava dizendo: “O lugar desses menores é a escola”. Podemos observar que o problema já adentrava os espaços do Poder Legislativo estadual e aos poucos foi adentrando a esfera federal.

As discussões refletiam certo grau de indignação, mas as opiniões oscilavam entre uma regulamentação mais restritiva e a proibição por completo.

Ainda em 1917, as mobilizações voltadas para as questões postas pelo trabalho infanto juvenil foram sendo intensificadas. Foi criado o Comitê Popular de Agitação contra a Exploração dos Menores nas Fábricas. Nas intenções deste comitê ficavam claras as determinações de mobilizar não somente os trabalhadores sobre a questão dos menores, mas de expandir as mobilizações para as várias questões que envolviam os interesses dos operários, para assim sensibilizar os demais segmentos sociais, dando luz as condições de trabalho de toda a classe operária.

Em um manifesto no dia 17 de março de 1917, o comitê dava ênfase na importância dos pais reivindicarem melhores condições de trabalho para eles mesmos, com a finalidade de que pudessem manter a família, sem precisar recorrer aos filhos para conseguir sobreviver.

Em abril do mesmo ano, as notícias sobre o comitê foram ficando mais densas e a iniciativa do comitê já começava a demonstrar que em São Paulo estava crescendo um enorme movimento de insatisfação. Essa insatisfação gerou uma greve geral em julho, quando mais uma vez, as questões referentes às condições da infância e da adolescência nas fábricas entraram em questão novamente. Queriam que a idade-limite para a admissão ao trabalho nas fábricas fosse estabelecida em 14 anos e o trabalho noturno fosse proibido para menores de 18 anos.

No Congresso Nacional, a discussão veio à tona em 1918 no âmbito do Projeto de Código do Trabalho, mas não teve muito sucesso. Em 1919 aconteceu uma nova greve geral, que de fato revelou as condições de trabalho dos operários de São Paulo, mas também não resultou em mudanças. A questão da infantojuvenil operária foi sendo adiada, mas não havia perdido o seu caráter emergencial.

Com o início do século XX e a dureza da vida, muitos pais acabaram abandonando os filhos e com isso foi surgindo uma nova realidade e novas prioridades no atendimento social, que acabou ultrapassando os níveis de filantropia privada e essa realidade passou a compor o quadro de problemas de Estado com políticas sociais e legislações específicas. Inicialmente, com o decreto nº 16.272, de dezembro de 1923, surgiu o regulamento de proteção a

menores abandonados e “delinquentes” reconhecendo a situação de extrema pobreza que gerava crianças abandonadas e menores infratores como chamamos hoje.

Em 1927 é criado o Código de Menores, regulamentando o trabalho infantil (alguns anos mais tarde a Constituição de 1934, determinou a proibição do trabalho de menores de 14 anos sem permissão judicial).

Neste período também ocorreu a difusão da ideia de que a falta de uma família estruturada geravam criminosos e ativistas políticos, isto e todo o contexto anterior, fez com que o Estado brasileiro começasse a transferir para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. Em nome da preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória, da necessidade de integrar crianças e jovens pobres pelo trabalho, o Estado brasileiro passou a defender também uma família monogâmica e estruturada, já que boa parte das desestruturas familiares vinha de pais e mães pobres que trocavam muito de parceiros e tinham muitos filhos.

A partir do século XX a caridade assistencialista de instituições religiosas e privadas já citadas anteriormente, cedem lugar às ações governamentais como políticas sociais. A crescente manifestação destas políticas acontece entre as ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984).

Antes de tratarmos mais especificamente sobre o século XX, recordamos que foi com o Código de Menores de 1927 que o Estado respondeu pela primeira vez, responsabilizando-se pelos menores abandonados. Naquele momento da história, o mundo saía de regimes centralizadores e disciplinares e emergiam outras formas de controle social.

A prisão e os internatos eram associados à educação para o mundo, ou a correção de comportamentos. Ao criarem políticas públicas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado brasileiro escolhia educar pelo medo. Criou então vigias de comportamentos, os uniformes, estabelece regras rígidas, rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso. Podemos observar que a preocupação com estas crianças e jovens era puramente “corretiva” (ao estabelecerem regras e rotinas rígidas) e também assistencialista já que o foco era cuidar da saúde e alimentação destas crianças além de tirá-las das ruas.

No ano de 1934, pela primeira vez a instrução pública aparece como direito de todos independente de sua condição socioeconômica, na Constituição art. 149. O trecho dizia assim:

[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Três anos mais tarde, durante o período do Estado Novo a uma nova Constituição foi elaborada e em seu art. 129 afirmava:

[...] à infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever dos Estados e dos municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937)

Em 1946, com o fim da ditadura Vargas uma nova Constituição com princípios democráticos foi elaborada e volta a afirmar que a educação é direito de todos. Em seu art. 166 dizia: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Dezoito anos depois desta Constituição, em 1964 aconteceu o golpe de Estado de 31 de março e entramos novamente em um regime de ditadura.

Durante a Ditadura Militar, criou-se em 1964 a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM). A intenção principal desta política era adotar uma nova metodologia que fosse fundamentada no conhecimento científico “biopsicosocial”, era uma forma de romper com a forma repressiva criando um sistema que considerasse as condições materiais dos abandonados, carentes e infratores, que considerasse também os traços de personalidade, o desempenho escolar e as deficiências.

A nova política de atendimento era organizada para funcionar no âmbito nacional e pretendia mudar o comportamento não pela reclusão do infrator apenas, mas sim pela educação em reclusão. Esta educação em reclusão era mais globalizada, onde corrigir desvios de conduta não era o foco, mas sim formar o indivíduo para a sociedade. A ditadura militar torturava os contestadores

políticos ao mesmo tempo em que apresentava a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) à população, como um lugar que oferecia excelência em educação ao infrator sem repressão.

Essa política afirmava que o tratamento “biopsicosocial” reverteria os índices de violência que se propagava nos subúrbios e iria contribuir para acabar com a marginalidade formando então, jovens mais responsáveis na vida em sociedade. O que aconteceu então foi que a reforma falhou, e os reformadores novamente não conseguiram mudar a realidade que queriam, pelo contrário, acabaram rotulando as crianças e jovens da periferia como perigosos.

A defesa da educação como instrução geral e a responsabilidade do Estado para com a família deixa claro que desde 1934 o Estado vem assumindo gradativamente o controle da educação no Brasil e passa a utilizá-la junto com mecanismos de controles suplementares para superar os fracassos da família por meio de escolas e de internatos especiais. Durante o Estado Novo o Governo pretendia atingir a toda a sociedade e para isso, usou como mecanismo o paternalismo assistencial que deixou suas marcas e até hoje temos a utilização destes mecanismos como forma de contentamento popular, assim como na época do Estado Novo, observando as devidas diferenças.

Sob a doutrina de segurança nacional foi elaborada pela Escola Superior de Guerra uma nova Constituição e em 1967 no art. 168 dizia:

[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (Brasil, 1967)

Podemos perceber que mesmo estando em um regime militar, no que diz respeito à educação o art. 168 da Constituição de 1967 se assemelha ao art. 149 da Constituição de 1934 e em ambas a educação é direito de todos e deve ser ensinada nos princípios da liberdade e da solidariedade humana.

Mudanças começaram a acontecer somente na década de 70, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um significativo aumento na demanda por vagas em escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Como não havia políticas bem definidas para esta faixa etária, a expansão de instituições de Educação Infantil foi desordenada e gerou uma grande precarização no atendimento, feito, em geral, por profissionais sem

nenhuma formação pedagógica. Em 1975, o Ministério da Educação aos poucos assumiu a responsabilidade por esta etapa da educação ao criar a Coordenação de Educação Pré-Escolar para atendimento de crianças de quatro a seis anos.

Em 1977, foi criada, no Ministério da Previdência e Assistência Social, a Legião Brasileira de Assistência, com o objetivo de coordenar o serviço de instituições independentes que historicamente eram responsáveis pelo atendimento social às crianças de zero a seis anos (a LBA foi extinta em 1995, mas o Governo Federal continuou a repassar recursos para as creches por meio da assistência social). Essas instituições eram divididas em: comunitárias, confessionais (mantidas por instituições religiosas), e filantrópicas (ligadas às organizações beneficentes).

Com o fim da ditadura militar mais uma Constituição foi elaborada e entrou em vigor no ano de 1988. Em seu art. 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Em seu art. 206, inciso IV a Constituição de 1988 estabelece a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Podemos observar que esta é a primeira vez que uma Constituição Federal afirma que é responsabilidade do Estado prover e garantir a educação. Mais a diante em seu art. 208 é destacado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I- Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade;
 - V- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI- Oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII- Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- (Brasil, 1988)

A Constituição de 1988 foi um avanço em muitos aspectos, principalmente no que se refere à educação. Além de o Estado oferecer, pela primeira vez o ensino gratuito e de sua responsabilidade, foi à primeira vez também em que a educação para crianças (educação infantil, creche e pré-escola) é citada especificamente no inciso IV. Até então o ensino brasileiro foi marcado por uma educação para ricos e para os pobres uma educação corretiva em internatos e casas de menores infratores.

De acordo com esta realidade, a Educação Infantil no Brasil foi marcada pela falta de compromisso do poder político para com a educação nesta etapa. Não se tinha nenhuma preocupação efetiva com o desenvolvimento integral das crianças e quase sempre a assistência era realizada por instituições sem vínculos educacionais. (COSTA; OLIVEIRA, 2011. p.257)

As primeiras creches surgiram exatamente da necessidade dos pais de trabalharem e não encontrarem lugar para deixar os filhos pequenos, que deixavam com parentes ou vizinhos para que conseguissem sustentar a família. Estas casa/creches ficavam com várias crianças, foram surgindo e não tinham qualquer suporte pedagógico, eram voltadas apenas para os cuidados básicos das crianças como alimentação e higiene.

A Educação Infantil levou muito tempo para se desvencilhar do caráter que a norteou desde o início: a assistência social. Após 1988 as creches são regularizadas, a educação infantil e pré-escolas são criadas e a educação para crianças começa a ter uma melhor organização.

O reconhecimento da infância bem como da assistência à saúde e educação ao público infantil, passou por um processo de transformação ideológica com relação à valorização do papel da criança na sociedade a partir do século XX, até então não havia uma preocupação com a educação para as crianças pequenas. (GOMES; COSTA FILHO, 2013)

Foi a partir da Constituição de 1988 que a educação nas creches e nas pré-escolas passou a ser vista como um direito da criança e não como direito apenas da mãe trabalhadora. Dois anos depois, em 1990, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento que se chama Política Nacional de Educação Infantil. Este documento estabeleceu metas como a expansão de

vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que culminou num documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

Em 1995, começou-se a diferenciar o atendimento nas creches, de zero a três anos e a pré-escola. Neste período as creches eram voltadas às camadas mais carentes da população brasileira, enquanto a pré-escola era um segmento voltado para as classes média e alta. Essa separação ajuda a fundar a educação infantil no país. As creches financiadas pela assistência social eram vistas como uma alternativa de subsistência para crianças mais pobres e estavam ligadas aos cuidados em relação à saúde, higiene e alimentação. A pré-escola passou então, a ser encarada como a porta de entrada das crianças mais favorecidas financeiramente na Educação.

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio.

Nesta perspectiva, a educação infantil é subdividida em duas fases: o atendimento de crianças de 0 a 3 anos seria por meio de creches ou instituições equivalentes, já as crianças de 4 a 5 anos seriam responsabilidade da pré-escola. Diante disto, ampliou-se a preocupação em atender o público infantil de acordo com seus direitos estabelecidos por lei. (COSTA; OLIVEIRA, 2011; GOMES; COSTA FILHO, 2013; LDB, 1996)

O art. 62 da LDB foi o primeiro documento que estabeleceu a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a LDB, a formação do educador desse segmento deve ser "em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". O texto também reafirma a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta da Educação Infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos estados membros. O estabelecimento de uma formação mínima para os profissionais que irão lidar com a educação infantil foi muito importante, pois a partir daí não era mais admitido que os vizinhos ou familiares estivessem à frente das creches, que até então cuidavam apenas do desenvolvimento básico de sobrevivência das crianças.

Fazendo um recorte na história, avançamos alguns anos para a atual LDB, onde está estabelecido como a educação infantil é inserida no contexto educacional e como é dividida. Em seu art. 29 está escrito que "a educação

infantil é a primeira etapa da educação básica e que a sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, de até três anos de idade em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais para complementar as ações da família e da comunidade”.

No artigo seguinte a LDB esclarece como a educação infantil será dividida dentro da educação básica. “Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos de idade”. Esta é a redação da atual LDB, mas até 2013 as creches eram destinadas as crianças de zero a quatro anos de idade e as pré-escolas para as crianças de cinco e seis anos, mas com a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 e a Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 as creches ficam destinadas as crianças de zero a três anos e as pré-escolas as de quatro e cinco anos.

Este raciocínio implica que a partir de 2013 os pais devem matricular seus filhos na pré-escola aos 4 anos de idade e não mais aos 5 anos. Com a aprovação da EC nº 59 (BRASIL, 2009), que torna obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, novos desafios se apresentam, principalmente na garantia de vagas a todas as crianças de quatro e cinco anos, e na qualidade dessa oferta.

A LDB, assim como a Constituição Federal de 1988 se tornam grandes marcos na educação brasileira, pois reconhecem a educação infantil como parte da educação básica e determinam sua constituição.

Com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o MEC publicou, em 1998, o documento que iria servir de subsídio para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, tendo em vista à elaboração de currículos da educação infantil, (cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores), o Ministério da Educação promoveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos, juntamente com a constituição e a LDB, são hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país. A garantia do direito à educação passa

pela formulação e execução de políticas públicas educacionais, com o objetivo de promoção de um atendimento de qualidade, o que implica, por parte para o poder público: planejar espaços; materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos; investir na formação dos professores e gestores; elaborar diretrizes curriculares, dentre outras ações que vão solicitar destinação de recursos públicos para a sua concretização.

Pela constituição de 1988, a União, os estados membros, o Distrito Federal e os municípios devem-se organizar em regime de colaboração em seus sistemas de ensino, que implicam em definição de políticas públicas articuladas e que tenham a participação de todos os entes federados. A constituição brasileira prevê percentuais mínimos de 18% pela União e 25% pelos estados membros e municípios aplicados à educação. Complementarmente, a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007, criou o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que financiou durante oito anos a universalização do ensino fundamental como meta principal de atendimento para a educação básica.

O FUNDEB representou um avanço significativo, tendo em vista que garante recursos para educação infantil.

Para cada Estado, é calculado anualmente um valor por aluno/ano, tomando como base: os recursos provenientes da contribuição do governo estadual e dos governos municipais daquele Estado (sem os recursos de complementação da União); o número de alunos, de acordo com o Censo Escolar mais atualizado, das redes públicas de educação básica estaduais e municipais e das redes conveniadas de educação infantil e educação especial; os fatores de ponderação estabelecidos para cada uma das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino.(BRASIL, 2009, p. 21-22)

Entretanto, notamos que vários repasses sofrem com atrasos e a falta de recursos acarreta a impenitência das metas desejadas, estados e municípios ficam sufocados. Segundo o Observatório do PNE, o Plano Nacional de Educação determina, a definição e implementação do chamado Custo Aluno-Qualidade definindo que cada aluno precisa para ter o acesso a educação, mas se os investimentos não forem cumpridos corretamente gerará um efeito dominó que acarretará em uma nova crise educativa e a inconstituição de uma educação infantil de qualidade.

CAPÍTULO 05

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para dar continuidade a este capítulo foram utilizados dados do observatório do PNE, da Lei nº 13.005/2014, dados do anuário de educação (2016), dados do censo de educação básica (2013). Baseamo-nos também no autor KISHIMOTO (2002).

A política pública de educação compusera o Plano Nacional de Educação para possibilitar que a educação infantil torne-se relevante enquanto etapa primeira e fundamental do sistema educacional na sociedade brasileira. Embora haja mais de um século da história brasileira e da sua ação educativa em nosso meio social, ainda percebemos a ineficiência em buscar a melhoria e a totalidade da educação infantil em nossa sociedade. O Plano Nacional de Educação é uma política de Estado conquistada pela sociedade e pelo conjunto de educadores como um direito e um dever de toda a sociedade.

Não é a toa que a Meta de número um do PNE é relacionada à educação infantil, o que traduz a importância deste segmento na construção de um sistema nacional de educação.

No entanto para analisarmos a meta e as estratégias para se atingir a meta ainda é comum depararmos com alguns entraves, a exemplo da existência de parcerias e convênios com instituições de ensino comunitárias, filantrópicas e confessionais para oferta de educação infantil a população brasileira, em especial, as crianças a partir de dois anos de idade até os seis anos de idade.

Em função disso, percebe-se que a visão da educação de crianças de zero a seis anos, ainda assume em nosso país uma posição assistencialista e/ou caráter compensatório perante às necessidades da sociedade atual. Observa-se uma mudança no encaminhamento das políticas, que aos poucos está-se transformando por meio de uma nova concepção de criança, como criatura e criadora, que estabelece relações, possui direitos como cidadão e é um ser histórico. Porém, ainda percebemos em nossa história recente a participação dos

vários segmentos sociais envolvidos com as ações da infância prioritariamente focados em atender as necessidades da sociedade dominante.

Conforme histórico da educação infantil, as creches, que compunham seu início tinham como objetivo principal gerar os cuidados básicos, como: higiene e alimentação, sem valorizar a formação humana e social, permitindo que a criança se desenvolvesse e apresentasse novas descobertas perante o meio.

É possível que muitas crianças tenham tido um desenvolvimento mais lento, visto que não recebiam os estímulos necessários. Infelizmente, ainda estamos no processo de construção e de valorização da Educação Infantil. Só no ano de 2009, com a Emenda Constitucional (EC) nº59 que a criança de zero a cinco anos vem a ser amparada e assistida como um cidadão, mas ainda estávamos na construção de uma perspectiva educacional que viabilizasse não somente os cuidados, mas os estímulos e defesa de uma educação consciente e que gerasse a valorização dos direitos da criança.

Observa-se na Constituição Federal de 1988 que apenas o ensino fundamental era um direito da criança (direito público subjetivo), dever do Estado brasileiro e da família. Com a EC nº 59/2009 a educação infantil (mais precisamente a pré-escola) passa a ser um direito público subjetivo da criança e dever do Estado brasileiro e da família. É possível perceber então, o intuito educativo, mas os precedentes quanto a Educação Infantil ainda permitem uma posição assistencialista.

Ressalta-se que em 1993, o Ministério da Educação coordenou e elaborou documentos para a Política Nacional de Educação Infantil, possibilitando o aumento das vagas para crianças de zero a seis anos, além do fortalecimento das instituições competentes, na valorização da educação e dos cuidados aos aspectos da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Além disso, paralelamente, incentivou-se uma política de formação profissional para a Educação Infantil, na qual valorizava-se a formação de um profissional qualificado e competente para atuar com crianças de zero a seis anos.

Entretanto, ainda estamos à procura da qualificação e valorização da educação infantil, não somente nos grandes centros urbanos, mas numa política que atenda aos municípios. A LDB em seus artigos 10, 12 e 61 apresenta a necessidade de:

- Incentivar, elaborar, implementar e avaliar as propostas pedagógicas e curriculares;
- Promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas;
- Apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;

A construção de uma proposta pedagógica e de um currículo e a construção de uma consciência da sociedade e do Estado brasileiro ainda estão em seus primeiros passos. Alterar a concepção da importância da educação infantil, estruturar e oferecer uma nova proposta educacional nesta área ainda é algo que levará a novos debates.

A Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), desde 1994 foi criada pelo MEC para auxiliar os processos educacionais. Em 2005/2006 houve um busca oferecer propostas pedagógicas curriculares em diversos cursos oferecidos no Brasil. Além de adaptar e fundamentar estas propostas sob a cultura de cada região brasileira. Oferecendo subsídios e orientações metodológicas, propostas curriculares e elaboração e avaliação destas. Paralelamente, interligada a outras instituições governamentais no intuito de melhoria da educação infantil. E, em consonância com a legislação vigente, visou acompanhar a trajetória das instituições de atendimento à infância.

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéqüem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26).

A LDB em seus artigos 12 e 13 incentiva que as instituições de Educação Infantil elaborem suas próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores, entretanto o próprio Estado nota a insegurança dos profissionais em executar currículos e elaborar propostas pedagógicas, perante tão grande diversidade e a falta de subsídios teóricos que forneçam segurança quanto à prática educativa. Os profissionais que trabalham com essa faixa etária, em função das novas exigências na Lei, buscam a formação inicial sólida e contínua para a atualização do seu serviço. KISHIMOTO (2002) destaca os avanços e retrocessos na formação de profissionais da educação infantil, pois as configurações curriculares dos cursos no Brasil apresentam, a falta de clareza sobre o perfil do profissional e à criança pequena, em que “[...] priorizam-se determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), definiu novas propostas pedagógicas, que oferecia aos profissionais da educação infantil formas de articulações, onde os processos educacionais visavam valores e horizontes nesta área educacional, além de uma interrelação entre a família e a escola, na procura de complementarem e enriquecerem a aprendizagem, o que gerou a necessidade de maior integração da família no processo educativo.

Mas, mesmo com este subsídio, entre as relações entre o Estado, família e comunidade o objetivo comum em garantir os direitos da criança, percebemos que é necessário uma conscientização tanto do Estado como da família. Precisamos gerar não somente a consciência, mas, as diretrizes, objetivos e metas específicas, como ação prática da teoria para a valorização da educação infantil, sob esta realidade alteraremos a concepção sobre a educação infantil e conceberemos uma posição de valorização e existência da mesma.

Sabemos que a Educação Infantil tem a função de complementar à ação da família, implicando numa profunda, permanente e articulada comunicação entre elas. Para tanto, o processo pedagógico coligado a formação em sua totalidade e permitindo a interrelação contínua e metódica entre a família e a escola. Mas, sem profissionais que detenham a qualificação necessária e políticas

públicas que apoiem o processo educativo, continuaremos seguindo antigos passos e erros comuns quanto ao início da valorização da educação infantil.

Há necessidade de uma formação continuada, valorização do professor da Educação Infantil, incentivos para participação de programas de formação inicial aos profissionais da área, além da inclusão de planos de cargos e salários.

Toda esta formação, onde incluímos políticas públicas, elaboração de propostas pedagógicas participação efetiva de professores, demais profissionais, família, comunidade e, em especial das crianças, iremos compor a formação prática e teórica na melhor estruturação e constituição da educação infantil. Estas atitudes asseguram não somente a formação das crianças, mas, a segurança na ação educativa tanto dos profissionais da educação infantil como de todos que direta ou indiretamente estão ligados aos nossos pequenos, mas importantes educandos.

Em junho de 2014, o governo federal aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Para compreender a importância do PNE para a educação infantil é necessário analisar alguns dados referente às matrículas nesta modalidade de ensino.

Segundo dados do Censo de Educação Básica (2013) o total de alunos matriculados em 2007 na educação infantil eram de 6.509.868 mil alunos sendo que destes alunos matriculados 1.579.581 pertenciam a creches e 4.930.287 a pré-escola. No ano de 2008, o total de matrículas neste seguimento era de 6.719.261. Deste total de matriculados 1.751.736 estavam matriculados em creches e 4.967.525 em pré-escolas. Em 2009 o número total de matrículas na educação infantil era de 6.762.631, sendo que 1.896.363 eram de creches e 4.866.268 de pré-escolas.

No ano de 2010 o total de matriculados na educação infantil era de 6.756.698 e 2.064.653 eram de creches e 4.692.045 de pré-escolas. Em 2011 o número total de matrículas aumenta para 6.980.052, as matrículas em creches passam a ser 2.298.707 e na pré-escola 4.681.345. No ano de 2012 as matrículas na educação infantil eram de 7.295.512 sendo que 2.540.791 eram em creches e 4.754.721 em pré-escolas. Em 2013, o total de matriculados foi de 7.590.600, em creches as matrículas foram de 2.730.119 e na pré-escola de 4.860.481.

Analisando esses dados percebemos a necessidade de universalizar a educação infantil e ampliar a educação em creches, tendo em vista que o número

de matrículas ao longo da história sempre foi menor do que o número de matriculados na pré-escola. Possuindo o comprometimento da Federação, estados membros e municípios na concretização dos objetivos da PNE. Este procedimento levará a uma análise contínua sob o desenvolvimento educacional, além de preocupar-se com fatores econômicos e a necessidade do aumento de classes e/ou ambientes que atendam o planejamento e o atendimento conforme a demanda.

Notamos a valorização da educação brasileira em uma ação que terá vigência nos próximos dez anos. Mas observamos a preocupação com a educação infantil compondo metas e objetivos específicos a ela.

A meta um do PNE, que refere-se especificamente a educação infantil, pretende universalizar até 2016 este seguimento da educação na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Pretende ainda, ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final de vigência do plano.

Neste sentido, é necessário analisar que estamos no ano de 2016 e já temos dois anos de vigência do PNE e alguns dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016) já mostram que o número de matrículas na educação infantil (creches e pré-escolas) vem aumentando. Estes dados são:

Em 2011 a taxa de matrículas em creches aumentaram 2,2% em relação a 2009 quando a porcentagem de matrículas era de 23,2%. Em 2012 as matrículas aumentaram apenas 0,3% em relação a 2011. Em 2013 as matrículas cresceram um pouco mais e voltam a crescer 2,2% e alcançam o percentual de 27,9%. Em 2014 as matrículas aumentam em 1,7% alcançando os 29,6%. Na pré-escola as matrículas em 2009 tinham o percentual de 83% e depois da EC nº 59/2009 as matrículas continuaram a crescer e em 2011 a taxa de matrícula na pré-escola cresceu 2,6% e atingiu a marca de 85,6%. Em 2012 o número de matriculados cresce 0,3%. No ano de 2013 a taxa de matrícula em relação a 2012 cresce 2% e em 2014 o aumento em relação a 2013 é de 1,2%.

Este aumento nas matrículas das creches tem influência do suporte do Programa Brasil Carinhoso e do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Na pré-escola o aumento também tem influência da implantação do programa Brasil Carinhoso, que tem a cooperação do Ministério do

Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC). Segundo o Censo de Educação Básica:

[...] notamos um significativo aumento das matrículas na educação infantil, creche e pré-escola, que resulta do reconhecimento da importância dessas etapas para o desenvolvimento futuro da criança e dos esforços públicos para a ampliação da sua oferta. No caso da pré-escola, esse aumento se inicia em 2012, ano da implantação do programa Brasil Carinhoso, que tem a cooperação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC). Já a creche tem ampliado sua oferta gradativamente, tendo o suporte tanto do Brasil Carinhoso como do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Considerando a educação infantil como um todo, o crescimento observado em relação ao último ano é de 4% no número de matrículas, e o observado no período de 2007 a 2013 é da ordem de 16,6%. (BRASIL, 2013. p. 15)

Segundo dados do Anuário de educação básica (2016) o total de matrículas na Educação Infantil cresceu 3,5% entre 2013 e 2014, o que mostra que a expansão das redes está abaixo do necessário para o cumprimento das metas do PNE.

Além da meta estabelecida, também correrá a cada dois anos, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, analisar a infraestrutura física, o pessoal, a área de gestão e recursos pedagógicos, além de toda a acessibilidade. Esta análise implicará na melhoria das condições não somente físicas, mas comporá toda a avaliação quanto à destinação dos recursos e formação dos profissionais.

Quanto à formação profissional, vemos a importância do ensino superior, além de uma formação continuada e apoio de núcleos de pesquisa e cursos de formação. Estes avanços quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos profissionais, encaminhará a teorias educacionais que gerarão uma nova prática educativa. Segundo o Observatório do PNE há uma necessidade de formação continuada de professores da educação infantil:

Neste indicador, podemos visualizar a formação dos professores da Educação Infantil. Assim, podemos ver o número de docentes que possuem Ensino Fundamental (incompleto e completo), Ensino Médio (completo), Ensino Médio Normal/Magistério (completo) ou Ensino Superior (completo). Também é possível verificar estas informações por rede (Pública ou Privada). Como podemos observar, o número de professores da Educação Infantil que possuem Ensino Superior vem aumentando ao longo dos anos, chegando a um número de 311.057 docentes em 2014.

Para o cálculo deste indicador, consideramos como professores os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe. Não inclui auxiliares da Educação Infantil. Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF. Para Pré-escola, incluem-se professores de turmas de Educação Infantil – unificada. (Observatório do PNE, 25/06/2016)

Notamos a formação continuada do professor, possibilitando a coerência e comprometimento em sua atuação educativa, visto que estará compondo não somente a sua formação, mas atuação como mediador da consciência das crianças e agente social e educativo no meio social.

Outro fator importante é a preocupação com crianças com necessidades especiais e fatores de risco social; além de objetivar uma educação que valorize crianças em ambientes indígenas e quilombolas. Paralelamente, vemos a valorização de uma educação voltada a crianças superdotadas. Percebemos na PNE a valorização globalizada no processo educacional, permitindo não somente uma área específica ou outra, mas a integração de forma socializada e individual conforme as necessidades da criança.

Nota-se também a preocupação em dar acesso às famílias, para que seus filhos tenham uma formação continuada, aos governos cabe oferecer programas, como o “Bolsa Família”, que colabore com a assistência, social, saúde e à proteção das crianças. Nesta parceria família/governo preservamos o direito da criança não somente como indivíduo, mas agente em seu processo de formação humana.

O PNE objetiva alcançar percentuais nos próximos dez anos, com o intuito de universalizar a pré-escola e diminuir as desigualdades regionais. Conheçamos:

Com 89% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 11% restantes significam cerca de 600 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino. Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento. (Observatório do PNE, 25/06/2016)

Vemos a necessidade de um cumprimento de percentuais, mas ainda notamos a ineficácia do Estado brasileiro na realização desta concretude, paralelamente teremos outros aspectos como a família e profissionais competentes sofrendo sob esta realidade de ineficácia.

Percebe-se que deve ocorrer uma elaboração e adequação, não somente do Poder Executivo, mas das comunidades escolares onde possamos ampliar um processo participativo, que gerará a ação do Poder Legislativo. Esta ação culminará em formação de professores da Educação Básica voltados a atuar de forma coerente na educação infantil.

A universalização da pré-escola concebeu a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, entretanto para este fato é necessário não somente a iniciar processos de formação, mas o cumprimento de prazos e a implementação a educação infantil que siga os parâmetros nacionais.

Sobre a formação de professores devemos formar professores aptos a desenvolver não somente os conteúdos, mas indivíduos coerentes para uma educação primária e secundária.

Entretanto a formação nos ambientes de ensino superior na área de Pedagogia, ainda reflete uma educação fragmentada que não se correlaciona as atividades educativas o que se verifica num certo distanciamento entre a teoria e a prática principalmente relacionada com o ambiente da educação infantil.

Ao longo de minha formação, apesar das tentativas isoladas de professores que se dedicam a área da formação infantil percebe-se que há um vácuo no currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que fragmenta nossa experiência como estudantes com este segmento.

Apesar da busca de um currículo que vise a formação plena de profissionais da educação paralelamente percebemos a desvalorização do campo da educação infantil e o baixo reconhecimento deste nível de ensino refletido no currículo que não contempla esta área como componente obrigatório e cuja carga-horária, mesmo com as atividades de estágio, não proporciona o tempo suficiente para vivenciarmos a complexidade do campo. É lógico que entendemos que o curso de Pedagogia não poderá mesmo considerando seu tempo total de integralização, dar conta de formar todos os estudantes para todas as especificidades do sistema educativo brasileiro. No entanto, embora

reconhecendo que a formação continuada deverá ser buscada pelo formando com objetivo de aprofundamento e prática de uma área específica ainda se espera um destaque e reconhecimento maior no currículo do curso de Pedagogia para este segmento da educação.

Segundo Cesar Callegari (Observatório do PNE) membro do Conselho de Educação e presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, devemos saber que:

Nessa fase dos primeiros anos de vida se forma a arquitetura do cérebro, e, portanto, todas as condições de seu desenvolvimento posterior. Por isso, as deficiências educacionais podem comprometer muito mais que a alfabetização. Para ter uma má educação, com crianças em instituições onde não há profissionais preparados e propostas definidas, onde fiquem expostas a descuido e violência, é preferível não ter. É melhor a criança estar em casa do que estar em uma creche onde não há nenhuma intencionalidade no ensino. Temos que garantir que haja de fato expansão da oferta de vagas e a qualificação da educação oferecida. (Observatório do PNE, 25/06/2016)

Como educadores, temos que partir de princípios básicos inseridos na estrutura histórica do processo educacional, onde a criança é um ser humano racional, pensante e agente em seu meio, mas que as deficiências geram os descuidos e a ineficácia tanto no ensino quanto na formação e qualificação profissional. Devemos seguir as metas e objetivos do PNE, mas também resgatar toda a nossa formação, na busca de toda a interrelação entre educar e ser educado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossos estudos sobre a importância da Educação Infantil e do contexto das políticas públicas, observamos o papel essencial do professor de educação infantil e de como ele procura desenvolver-se na realidade da criança, buscando seu desenvolvimento pleno.

Muitas vezes, a nossa própria experiência pessoal nos faz agente sob o contexto de um profissional da educação, mas cabe a nós coligarmos a nossa prática, a teoria que adotamos e gerar uma nova prática que componha a formação da criança.

Percebemos que, mesmo com a LDB concebendo os primeiros passos quanto à importância da educação em nosso país, a importância do PNE e outras leis e subsídios para a Educação Infantil, ainda coexistem uma realidade complexa, como nos leva a inseguranças e crescimentos educacionais que devem ser revistos e observados continuamente com um cenário de mudanças provocados pelas novas legislações, estudos teóricos, pesquisas aplicadas, projetos pedagógicos inovadores implementados por educadores comprometidos com a educação infantil.

Como princípio educativo, acreditamos que se respeitarmos as expectativas, crescimentos sociais e individuais de cada criança poderemos gerar uma educação infantil que seja valorizada pelo Estado e pela sociedade brasileira.

Apesar das políticas públicas buscarem a formação de docentes, a valorização da educação infantil, a manutenção da infraestrutura necessária a este segmento de ensino ainda percebemos um distanciamento sob a lei e a realidade em que estamos inseridos.

Notamos nas estruturas das leis uma base teórica que visa facilitar propostas pedagógicas, formação aos profissionais e um resgate sobre o nosso histórico. Entretanto, os distanciamentos presentes entre metas e taxas alcançadas e as incertezas quanto ao processo educativo ainda proporcionam insegurança e ineficácia no processo educativo pleno do educando e de seu educador.

Porém acreditamos num amadurecimento tanto quanto das políticas quanto dos profissionais envolvidos e na possibilidade da construção de uma educação

infantil, que leve ao pleno desenvolvimento da criança e a concepção que a Educação Infantil é o princípio da educação de base. Paralelamente, valorizar a criança, sujeito no processo educativo e não apenas um objeto perante esta realidade.

Às políticas públicas cabe expandir a qualidade nas ações educativas. Gerar a interação, compreender as diferenças existentes num país continental, além de compreender e coligar as diferenças religiosas, regionais, culturais e tradições/costumes totalmente diferentes.

Cabe aos professores da educação infantil conceber a sua valorização pessoal e profissional, compondo entre os paradoxos, o poder que possuem em mediar e conceber crianças coerentes, críticas, participativas e emocionais. Que como cidadãos podem alterar e melhorar suas expectativas de vida pessoal e social.

Compreender as políticas públicas e tornar intensa a ação educativa é enfrentar os desafios que a realidade nos impõe e permitir não o conformismo, mas a viabilidade de que os desafios devem ser enfrentados e que mudar o futuro é somente uma questão de consciência e ação, que deve iniciar desde a terna infância.

Sob este patamar percebemos o quão permissivo foi nosso processo educacional, as lacunas que sofremos desde a tenra infância, quando devemos substituir sentimentos, para preencher as inseguranças não nossas, mas de profissionais da educação infantil que não puderam responder e não aceitaram as respostas do campo da educação.

A educação infantil tinha no passado o ideal de apenas ficar com as crianças, um lugar de assistencialismo e aconchego, enquanto os pais estavam no trabalho. Essa visão assistencialista da educação infantil foi um aspecto que foi esclarecido ao longo deste trabalho e que permitiu percebermos as mudanças de concepções de criança, infância e educação infantil.

Sob este enfoque, percebemos a participação da sociedade e dos movimentos sociais impulsionando os governos e o Estado brasileiro a gerar políticas públicas que atendessem as necessidades da população da educação infantil. Nesse sentido, as políticas ainda são insuficientes para atender as metas exigidas, e também em oferecer um ambiente educativo capaz de gerar uma

educação infantil consciente e de formar profissionais capazes em transpor erros do passado e compor um processo educativo de qualidade.

Mas, como podemos enquanto profissionais da área oferecer qualidade se ainda não estamos qualificados e valorizados?

Em nosso trabalho, ao nos debruçarmos sobre o PNE, que acreditamos ser a base de uma política de Estado para a educação nacional, observamos que as metas e estratégias buscam resgatar para a educação infantil, a priorização a criança como pessoa já desde seus primeiros passos em um ambiente não familiar, mas escolar. Para tanto, é o PNE que começa a alterar esta composição legal, perante uma lei que visa atingir as metas percentuais, mas também compõe uma nova ação educativa, tanto na valorização da criança como do profissional.

Afinal, é nos “primeiros anos de vida que se forma a arquitetura do cérebro” (CALLEGARI, 2016) e sob esta formação arquitetônica, percebemos a necessidade da legislação em cumprir as metas principais quanto aos percentuais de crianças em ambientes escolares.

Mas, estamos caminhando em direção a um novo horizonte. Haverá um lindo por do sol? Boa pergunta, cremos que ao final das tormentas, ventanias e tempestades estará presente a consciência de educar. Educar a criança que mesmo num primeiro momento insegura em um novo ambiente sentirá acolhida, pois terá sua opinião ouvida e inserida em seu meio.

Apoiar tecnicamente os estados membros e municípios e elaborar realidades que inserem-se no ambiente gera uma predisposição em atingir as metas propostas pelo PNE. Paralelamente cabe ao MEC oferecer apoio técnico, elaborar e ajustar seus planos e metas na área da educação infantil. Esta assistência possibilita uma adequação dos planos de educação, cumprindo o art. 8º da Lei 13.005/2014 que é o PNE.

Com a vigência do PNE e um monitoramento contínuo e periódico, poderemos compor um novo ideal educativo para a educação infantil, garantindo os direitos e valorizando cada criança como cidadão. Infelizmente as políticas públicas para a infância ainda apresentam um índice de atendimento bastante deficitário em relação às perspectivas de direito das crianças de zero a seis anos garantida na legislação.

Será a formação de profissionais conscientes e ativos na sua profissão, e valorizados que gerarão um novo horizonte educativo, compondo uma educação infantil de qualidade, onde as crianças poderão responder e ser respondidas.

Utopia? Acreditamos que não, visto que, estamos moldando esta nova realidade compondo-a perante as incertezas do passado e visionando um futuro promissor da educação infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/ldb>. Acesso em 15/06/2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/pde>. Acesso permanente. Acesso em 25/06/2016. ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição da República**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. - MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/pne>. Acesso permanente. Acesso em 25/06/2016.

BONUMA, João. **Menores abandonados e criminosos**. Santa Maria> Papelaria União, 1913.p.47.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Brasileira sobre Educação**. Brasília, DF, 2015. p. 13 a 62.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira: Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro, Rocco, 2007.

COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1889/1920. São Paulo.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. **As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo**. Rev. Ed. Popular: Uberlândia, 2011, p. 89-97.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. **Historicidade da infância no Brasil**. El Futuro del Pasado, nº 4, 2013, p. 255-276.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

MEC. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**. Brasília, (1994). MEC. Plano Decenal da Educação 1993-2003. Brasília, (1994).

MEC. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico**. INEP: Brasília, 2013.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: contexto, 2013.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**— 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. Editora Moderna: São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso em: 25/07/2016.

WALTENBERG, Fábio. **Distribuições de quantidade, qualidade e equidade educativas no Brasil**. In. Centro de Estudos sobre Igualdade e Desenvolvimento.

Niterói: UFF, 2008. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/cede/>. Acesso em 10/06/2016

ANEXO I

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#) e a [meta 20 do Anexo desta Lei](#) engloba os recursos aplicados na forma do [art. 212 da Constituição Federal](#) e do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#), bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do [art. 213 da Constituição Federal](#).

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA
Guido
José
Miriam Belchior

Henrique

Paim

ROUSSEFF
Mantega
Fernandes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO II

METAS E ESTRATÉGIAS - PNE

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.